

INVESTIGANDO O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: EM BUSCA DE UMA PSICOGÊNESE DOS ATOS DE ESCRITA E REESCRITA EM CRIANÇAS ALFABETIZANDAS

LEONIR DA COSTA JARDIM¹, VIVIAN EDITE STEYER²

RESUMO

O presente artigo pretende apresentar considerações sobre os atos de escrita e reescrita, a partir dos resultados de uma pesquisa que buscou estabelecer a psicogênese do sistema formal de apresentação textual, em uma perspectiva de letramento. A pesquisa foi efetuada com 91 crianças (de jardim nível B, 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental), de uma escola pública estadual de Porto Alegre/RS, por meio de entrevistas individuais (relativas à produção/interpretação textuais), pelo método clínico-crítico piagetiano. Os resultados evidenciam que existem tanto uma psicogênese dos atos de escrita quanto dos atos de reescrita, e que em ambas, no início, a produção textual é determinada por pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades até que ocorre a compreensão, por parte da criança, de que o processo de produção textual é dinâmico e que o texto pode ser modificado de forma global, mesmo depois de pronto.

Palavras-chave: atos de escrita e de reescrita, psicogênese, pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades

¹Acadêmico do Curso de Pedagogia - Bolsista PROICT/ULBRA

²Professora - orientadora do Curso de Pedagogia/ULBRA

ABSTRACT

The present paper intends to offer considerations about writing and rewriting acts, beginning from the results of a research which tried to appoint the psychogenesis of the formal system of textual presentation, in a literacy perspective. The research were carried on with 91 children (from the preschool level B to 1st and 2nd grades), in a public school of Porto Alegre/RS, through personal interviews (related to textual production/interpretation), by the clinical-critical method of Piaget. The results of the study show that exists both a psychogenesis of writing acts how rewriting acts, and that in both of them, in the beginning, the textual production is determined by pseudo-necessities and pseudo-impossibilities till occurs the comprehension, by the child, that the textual production is dynamic and that a text could be modified by global way, even after it is done.

Key words: *writing and rewriting acts, psychogenesis, pseudo-necessities and pseudo-impossibilities*

INTRODUÇÃO

Como professora alfabetizadora, ao empreender uma pesquisa sobre a psicogênese do sistema formal de apresentação textual, procurei também coletar dados sobre um assunto que me interessava bastante: os atos de escrita e reescrita das crianças alfabetizandas. A partir dos dados coletados, efetuamos uma pesquisa procurando verificar se haveria uma psicogênese destes atos. São os resultados desta pesquisa que apresentamos neste artigo, na qual procuramos desvendar como agem as crianças quando escrevem e/ou reescrevem seus textos.

textual, ou seja, para a forma como as crianças apresentavam seus textos. Efetuei uma série de levantamentos nestes textos e observei que as produções textuais pareciam se encontrar em diferentes níveis do ponto de vista de uma apresentação textual.

Surgiu, então, a seguinte questão: Haveria uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual? Com esta preocupação em mente, empreendi uma pesquisa cujo foco foi a aquisição da linguagem escrita, considerando-a do ponto de vista da teoria psicogenética (Piaget, 1990), mais o aporte da lingüística textual (Fávero; Koch, 1994).

MATERIAL E MÉTODOS

O contexto da pesquisa inicial

Analisando os textos produzidos por meus ex-alunos, crianças alfabetizandas, minha atenção voltou-se para o sistema formal de apresentação

O objetivo geral da pesquisa foi “estabelecer a psicogênese do sistema formal de apresentação textual”, buscando compreender como a criança imprimia “indícios” (Jolibert, 1994) no seu texto e como os interpretava no texto do “outro”. Por “sistema formal de apresentação textual” entendo o sistema que engloba todos os aspectos que concernem à forma de apresentação de um texto (Ferreiro; Teberosky, 1985), menos a ortografia: pontuação, letras maiúscu-

las, separação entre as palavras e as frases, margens, parágrafos e linhas novas, traçado de letras e linhas, translineação e diagramação textual, os quais denominarei “aspectos formais”.

A perspectiva de produção/interpretação textual que norteou esta pesquisa insere-se, de maneira ampla, na concepção de “letramento” (Matencio, 1994), compreendendo a criança como um “sujeito ativo” (Ferreiro, 1995), ao mesmo tempo leitor e escritor, produtor e interpretador de textos, protagonista de uma relação interativa e criativa com o texto (Charmeux, 1994). Dentro desta perspectiva, os aspectos formais são componentes do texto e, por este motivo, absolutamente necessários para a produção de sentido por parte do escritor/produzidor e do leitor/interpretador deste texto. Em função disto, tornou-se necessário compreender como ocorre, do ponto de vista psicogenético, a interação da criança com os textos, tanto do ponto de vista da escrita/produção quanto da leitura/interpretação textuais.

As informações foram levantadas em uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre/RS. O universo desta pesquisa estava composto de 91 crianças, assim divididas: 12 crianças do jardim nível B (06 de cada turma), 61 crianças das três turmas de 1ª série e 18 crianças da 2ª série (06 de cada turma). A faixa etária estudada foi, então, a dos 5 a 8 anos. A coleta de dados acompanhou o ano letivo de 1995 (março a dezembro). As entrevistas foram aplicadas individualmente, pelo método clínico-crítico de Piaget (1987).

Empreendi a coleta de dados por meio de seis diferentes fases (por ordem cronológica): I: Ditado de cinco palavras e três frases. II: Montagem de frases a partir de cartões que apresentavam palavras e sinais de pontuação. III: Ditado

de cinco palavras e três frases (reaplicação). IV: Escrita (livre) de um texto (livre). V: Exploração dos aspectos formais de apresentação textual em uma série de livros de literatura infantil. VI: Escrita de uma história dada.

Para fins de análise da produção/interpretação textuais das crianças, os resultados foram agrupados em três categorias: produtos, procedimentos e concepções. Este aspecto é importante porque, além dos textos das crianças, registrei suas falas durante a produção/interpretação textual (em fitas de áudio) e seus atos de escrita e reescrita (em fichas de observação).

Os resultados da pesquisa inicial evidenciam que parece existir uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual e que esta psicogênese é definida por uma tensão entre a imposição da convenção pelo meio social (professora, família, portadores de texto) e a construção que a própria criança precisa efetuar para se apropriar dos aspectos formais. E, além disto, que esta psicogênese é constituída pelos seguintes fatores: a interação da criança com a convenção, o processo de construção textual, a consciência da criança sobre seus atos de leitura e escrita (consciência metalingüística) e a representação da figura do “outro/leitor”.

Não irei me deter nestes resultados, que podem ser acessados em outros artigos. O que apresentarei, a seguir, são os resultados da pesquisa referente aos atos de escrita e reescrita, a qual foi empreendida com os dados coletados durante a pesquisa inicial. De início, me concentrarei em um resultado metodológico, o qual, para ser conseguido, exigiu muito de nós, como pesquisadoras.

Um resultado metodológico

Uma das etapas da pesquisa proposta tinha a ver com a transcrição dos textos produzidos. O sétimo objetivo da pesquisa era o seguinte: *“considerando que os textos das crianças alfabetizandas são produzidos de forma manuscrita, desenvolver uma modalidade de transcrição dos textos para o computador que possa permitir uma visualização simultânea tanto dos atos de escrita da criança quando do produto da produção textual.”*

Conforme Ferreiro, *“todos os que trabalham com dados lingüísticos (orais ou escritos) sabem*

que a transcrição é uma tarefa complexa” (Ferreiro et al., 1996, p. 19). Era minha intenção conseguir uma forma de transcrever os textos, contudo, eu procurava não só um *“instrumento informatizado”* (p. 17), como também resolver uma problemática central da pesquisa. Qual era este problema?

Considerando que os textos das crianças eram manuscritos, podia-se visualizar apenas o produto final, isto é, o texto propriamente dito, o qual podia ser facilmente transcrito⁽³⁾. Observe-se:

L.	Texto (GUI - 2ª série)
1	O tubo de cola
2	Um dia a cola caiu da gaveta e melecou o
3	tapete e veio a bola e pulou no melecado
4	e a bola ficou toda lambasada e a bola chamou o
5	sapato e o sapato deu em petelico na bola so que
6	o sapato ficou grudado e a bola chamou a bota
7	e a bota fico grudada e Luizinho a bria a gaveta edise ué
8	cade a cola? e olhou para cham e viu tubo de cola
9	grudado na bola, sapato e bota e o Luizinho teve
10	uma idéia molhou a cola, sapato, bola e bota
11	e o Luizinho colou a peteca, caneta e o apito e a cola
12	fico na gaveta.
13	Guilherme

O segundo dado que eu dispunha eram os resultados das fichas de observação, nas quais

constavam todos os atos de escrita das crianças, como se pode ver, por exemplo, a seguir:

LINHA	PROCEDIMENTOS
2	Pausa em CAIU. Pausa em GAVETA.
3	Pausa em TAPETE.
4	Escreve TODALAMBASADA junto. Apaga LAMBASADA. Escreve com espaço entre as palavras. Apaga a emenda do A e do E. Pausa em A FINAL. Apaga o A FINAL e escreve O.
5	Pausa em E. pausa em BOLA.
7	Pausa em GRUDADA.
8	Escreveu TUBO DE. Apaga o DE e reescreve DE.
9	Escreve NO TAPETE depois de (.) Apaga. Motivo: “Botei no” Escreve só SAPATO depois da (.).
10	Pausa em IDÉIA. Pequena pausa em BOTA.
11	Coloca o ponto final depois de APITO. Balança a cabeça e apaga o ponto final e escreve E.

³Na transcrição, optamos por transcrever os textos escritos pelas crianças em cursiva com “minúscula” e os textos escritos em script maiúscula com “maiúscula”. Esta diferença permitia visualizar facilmente os dois tipos de letras utilizados.

O problema era procurar uma forma de visualizar, por computador, tanto o texto da criança quanto a forma como ele o escreveu. Com isto, a tarefa de transcrição tornou-se mais do que “complexa”.

O pensamento era utilizar abreviaturas (relativas aos atos de escrita e reescrita, por exemplo: AL - *apagou uma letra*), as quais seriam inscritas nos textos das crianças no ponto exato onde os atos de escrita (e reescrita) aconteceram.

Havia alguns problemas operacionais exatamente quanto à forma desta inscrição. No texto manuscrito da criança, esta inscrição era facilitada: bastava apenas inserir as abreviaturas tam-

bém de forma manuscrita. Contudo, como se tornaria inviável copiar todos os textos das crianças por *scanner* (em função do número de *bites* necessários para armazenar cada imagem), enfrentamos o problema de inscrever estas abreviaturas na transcrição por computador.

Após diversas tentativas (nas quais tentamos utilizar outros formatos de fonte, uma segunda linha apenas com os atos de escrita, e assim por diante), optamos por inscrever os atos de escrita, na mesma linha, no modo “sobrescrito”, em negrito e entre parênteses. O resultado foi o seguinte (observe-se o registro dos atos de escrita no mesmo texto apresentado acima):

L.	Texto (2ª série)
1	O tubo de cola
2	Um dia a cola caiu ^(P) da gaveta ^(P) e melecou o
3	tapete ^(P) e veio a bola e pulou no melecado
4	e a bola ficou toda lambasada ^(APP) (EMP) (EMAF) (APT) e a bola chamou o ^(P) (AP) (EOP)
5	sapato e ^(P) o sapato deu em petelico na bola ^(P) so que
6	o sapato ficou grudado e a bola chamou a bota
7	e a bota fico grudada ^(P) e Luizinho a bria a gaveta edise ué
8	cade a cola? e olhou para cham e viu tubo de ^(AP) (EMP) cola
9	grudado na bola, ^(EP) (AP) (F) (EP) sapato e bota e o Luizinho teve
10	uma idéia ^(P) molhou a cola, sapato, bola e bota ^(P)
11	e o Luizinho colou a peteca, caneta e o apito ^(ESP) (ASP) (EP) e a cola
12	fico na gaveta.
13	Guilherme

ABREV.	DESCRIÇÃO DAS ABREVIATURAS UTILIZADAS	ABREV.	DESCRIÇÃO DAS ABREVIATURAS UTILIZADAS
ES	Escreve uma sílaba.	P	Pára.
EMS	Escreve mesma sílaba.	F	Fala sobre seu ato.
EP	Escreve palavra.	APT	Apaga traço de letra.
EMP	Escreve a mesma palavra.	ASP	Apaga sinal de pontuação.
EOP	Escreve outra palavra.	APP	Apaga uma palavra.
ESP	Escreve sinal de pontuação.	APS	Apaga uma sílaba.
EMAF	Escreve mais afastado (com maior espaço entre as letras).	EMEP	Escreve com espaço entre as palavras

Segundo os nossos critérios, consideramos que esta forma de transcrição atingiu os objetivos de “permitir uma visualização simultânea tanto

dos atos de escrita da criança quanto do produto da produção textual.”

Depois de apresentarmos o resultado sobre a forma de transcrição dos atos de escrita, passaremos a abordar os resultados relativos aos atos de escrita e de reescrita.

RESULTADOS

De forma geral, foi possível verificar que tanto os atos de escrita quanto os de reescrita apresentavam suas psicogêneses conforme a seguinte evolução:

subnível IA: ação determinada por pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.

subnível IB: início da liberação das pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.

subnível IIA: completa liberação das pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.

Na discussão dos resultados, a seguir, apresentaremos maiores detalhes, primeiramente, sobre os atos de escrita propriamente ditos e, em seguida, sobre a reescrita.

DISCUSSÃO

Os atos de escrita e sua psicogênese

Como pode ser visto pela transcrição do texto de GUI, apresentada acima, ao escrever, a criança fez várias paradas. Contudo, nem todas as crianças agiam assim. Verificamos que as cri-

anças agiam de maneiras diferentes ao escrever, que estes atos de escrita eram determinados por pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades⁽⁴⁾ e que estes atos pareciam ter uma evolução.

Apresentamos a evolução destes atos de escrita, a psicogênese⁽⁵⁾, a seguir:

subnível IA: escrita determinada por pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.

subnível IB: início da liberação das pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.

subnível IIA: completa liberação das pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades e compreensão de que o processo de produção textual é dinâmico.

No subnível IA, a criança parecia decidir previamente o que iria escrever e o fazia sem parar, como se o texto fosse um todo que já estivesse “pronto”, bastando ser atualizado. A criança parecia estar imersa em uma pseudonecessidade, que chamamos de “**é necessário escrever o texto em bloco, sem paradas**”.

Já, no subnível IB, a criança ia decidindo o que escrever, à medida que o fazia, com longas paradas após cada frase (ou unidade

⁴As “pseudonecessidades” (Piaget, 1985, 1986) se constituem em “...confusão entre o que é geral e o que é necessário, por um lado, e a indiferenciação entre o que é factual e o que é normativo.” (Piaget; Garcia, 1987, p.67). E a “pseudo-impossibilidade”, que é “complementar da pseudonecessidade” (Piaget, 1985, p.31), se constitui em imposição de “interdições” (Piaget; Garcia, 1987, p.67).

⁵A idéia que se pode depreender acerca do que seja a “psicogênese”, conforme conceituada por Piaget, é a de que todo o conceito ou noção tem uma história no desenvolvimento do indivíduo, que esta história pode ser acompanhada, que esta história/evolução apresenta níveis de desenvolvimento e que cada nível apresenta mecanismos/procedimentos específicos (Piaget; Garcia, 1987).

sintagmática de sentido). Era evidente que a criança escolhera um tema mas não definira todos os seus detalhes previamente. Às vezes, as crianças se “autoditavam” (“ditado” no sentido proposto por Teberosky, 1994, p. 102-15) pequenos trechos da história. Estes “autoditados” constituiriam, então, um procedimento. Por estes autoditados era possível avaliar a quantidade de texto que a criança planejava escrever antes de fazer outra parada. Um exemplo deste procedimento foi dado por uma criança de jardim nível B que disse: “**Que letra eu podia escrever.**”, ou seja, a parada era um momento de reflexão e de decisão quanto ao ato de escrita. Neste subnível, ainda, a criança acreditava, por exemplo, que podia parar e reler seu texto enquanto o escrevia, ou, que podia apagar uma palavra e/ou sílaba e escrevê-la novamente.

Estes procedimentos ficam bem claros no exemplo a seguir:

L3: Escreve NABOLA. Apaga e escreve NABOLA. Diz: “*Ficou muito perto*”.

Escreve NO. Apaga e escreve NO. (1ª série)

Quanto ao subnível IIA, a criança compreendia que a produção do texto permitia um movimento de “vaivém” dela, como escritora. Observe-se o exemplo a seguir:

L7: Escreve BOLSINHA EVES DE JOGAR. Apaga tudo e diz: “*Eu escrevi torto*.” Escreve todo o trecho novamente.

Escreve O MIOLODEPA. Apaga DEPA. Escreve DE longe de MIOLO. Vai para outra linha.

L8: Escreve PÃO.

Apaga o C de COMEÇOU. Diz: “*Parecia um L.*”

L11: Escreve ÇUA-BOLSA com hífen. Apaga o hífen. (1ª série)

Observe-se, a seguir, os atos de outra criança de 1ª série, linha por linha, como segundo exemplo:

L2: Apaga NO e escreve mais para a direita.

L3: Apaga FOI e escreve mais para a esquerda.

Apaga M e escreve-o mais longe do DA.

L5: Apaga o G de LAGO e o escreve novamente. Volta para a L3.

L3: Apaga o DE PÃO, diz: “*Vou escrever mais reto.*” e o faz.

L8: Apaga o O e escreve mais para a esquerda.

Apaga ACONTECE. Escreve A na mesma linha. Vai para L9.

L9: Escreve CONTECENDO. (1ª série)

Nesta listagem verifica-se que a criança procurou modificar, espontaneamente, aspectos variados como as margens esquerda e direita, espaços entre as palavras, segmentação das palavras, horizontalidade das linhas e traçado das letras.

Os exemplos trazidos permitem afirmar que os procedimentos refletem diferentes subníveis, os quais estão relacionados com as concepções das crianças.

No subnível IA, a criança concebe que “*realidade = necessidade = única possibilidade*” (Piaget, 1985, p. 31). Assim, a criança vê seu texto como a única realidade possível e é esta que ela atualiza. Já, no subnível IB, a criança concebe que “*que, se*

uma variação é possível, outras o são também, a começar pelas mais parecidas ou pelas de sentido contrário.” (p. 10). Neste caso, ela se libera das pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades e efetua algumas modificações no texto. Quanto ao subnível IIA, a criança já concebe os “co-possíveis «concretos»” (p. 17), isto é, “onde diversos possíveis a serem atualizados são simultaneamente antecipados” (p. 11). Neste caso, porque a criança passa do “sucessivo ao simultâneo” (p. 77), ela já consegue efetuar uma série de modificações no texto, ou seja, ela consegue fazer o processo de vaivém.

Em função disto, pode-se afirmar que as concepções das crianças quanto ao ato da escrita têm a ver com os “possíveis” e que elas conseguem conceber o processo de produção textual em diferentes níveis. Portanto, quando a criança atualiza um determinado texto, nos níveis mais básicos, é porque aquele é o único que ela consegue conceber, mesmo que houvesse modificações possíveis do ponto de vista do observador. Já, quando a criança faz uma série de modificações é porque ela consegue manter todos os aspectos formais em mente (o “simultâneo”), modificando o texto à medida que as situações se apresentarem, durante o próprio processo de produção textual.

Estes seriam, então, os resultados com relação aos atos de escrita. Quanto à reescrita, será possível trazer evidências de que as psicogêneses são semelhantes. É o que apresentamos a seguir.

Os atos de reescrita e suas psicogêneses

Na fase VI, minha proposta às crianças foi a de escrever a história dada e, no dia seguinte, reescrevê-la. A partir das sugestões de Calkins

(1989), criei situações nas quais as crianças analisavam os seus textos e procuravam resolver como torná-lo “melhor escrito”. Em seguida, enquanto escreviam, eu podia analisar os procedimentos delas com referência ao texto original (H12). A seguir, após a reescrita, quando as crianças analisavam o texto reescrito e emitiam pareceres sobre ele. E, finalmente, quando comparavam o texto reescrito (R12) com o texto original. Por este motivo, apresentaremos os resultados em três etapas: a previsão da reescrita, a relação com o texto original e o ato da reescrita propriamente dito.

Sobre a previsão da reescrita

Antes de iniciar a reescrita, eu solicitava que as crianças analisassem o texto do primeiro dia (H12) e efetuassem uma previsão daquilo que elas iriam fazer com o/no texto para torná-lo “melhor escrito”.

Com relação ao ato da previsão, estabelecemos os seguintes níveis de desenvolvimento:

subnível IA: As crianças não conseguiram prever absolutamente nada do que iriam fazer.

subnível IB: Acontecia a previsão de uma coisa ou outra.

subnível IIA: As crianças estabeleciam um rol de modificações a serem feitas.

Como exemplos dos casos onde nenhuma previsão era feita, poderíamos citar: “**Não sei!**” (jardim nível B), “**Não sei! (...) Nada!**” e “**Eu vou fazer a mesma coisa.**” (1ª série).

Já, do subnível IB, podemos apresentar os seguintes exemplos: “**Fazer as letras menores.**

(...) **E tiver mais capricho.**" e **"Escrever emendado. Desse jeito mais caprichado."** (jardim nível B), **"Botar ponto no fim das frases. (...) Prestar mais atenção quando eu escrevo as frases."**, **"Escrever a letra emendada."** e **"Caprichar mais na letra. Prestar atenção. Ter bastante atenção. Tentar ter letra mais bonita."** (1ª série), **"Letra mais bonita. Mais caprichado."** (2ª série).

Como, no subnível IIA, cada criança verbalizava um rol de modificações, transcreveremos alguns destes rois de modificações: **"Copiar daqui e fazer uma letra mais bonita. E colocar estas coisas, os desenhos mais bonito. E colocar os números mais bonitos e mais retos."** (jardim nível B), **"Não deixar torto. Ficar mais pequeno e não botar mais prá baixo. Não subir a lombo. Não escrever com os letrão. Não amassar a folha. Não deixar as letras assim entortadas. Não fazer as letras grandes e outras pequeninhas."** (1ª série), **"A letra. Não borrar. Não escrever torto, escrever reto. Escrever com letra bonita. Escrever certo. (...) Não escrever assim: mel tu escreve meu. Parágrafos."** (2ª série).

Um dos aspectos mais importantes é que, ao verbalizarem as modificações previstas, as crianças evidenciavam conseguir identificar o que são os aspectos formais (que era o meu interesse na pesquisa inicial): horizontalidade das linhas, margens esquerda e direita, separações entre as palavras, pontuação, tamanho e tipo das letras, legibilidade do texto ("capricho"), estética do texto ("bonito", sem "erros", sem correções). Além disso, identificavam os aspectos formais nos seus próprios textos.

Sobre a relação com o texto original

Na proposição da reescrita, as crianças tinham a sua frente o texto original (H12) que seria o texto a ser "reescrito". Como as crianças agiriam com este texto? Detectamos níveis de desenvolvimento e cada nível tinha um procedimento característico.

No subnível IA, as crianças tinham dificuldade em *"efetuar correções nas situações (...) como se fosse mais fácil aumentar o número de possíveis (...) mudando os objetivos ao invés de acomodar os meios"* (Piaget, 1985, p. 82). Esta dificuldade determinava o procedimento *"não olhar para o texto original"*. Isto quer dizer que, para elas, era mais fácil começar tudo novamente, do que reelaborar um texto já escrito.

Como exemplo deste procedimento, isto é, daquelas crianças que sequer olharam para o texto inicial e, na reescrita, escreveram um texto, apresentamos um caso de 2ª série. A criança só olhou para o texto na primeira frase. Após escrevê-la em R12, afastou a folha de H12 e passou a escrever um texto "novo". Quando eu a questioneei sobre o fato, deu-se o seguinte diálogo:

V: Ped, quando tu escreveste a história de hoje, tu não olhaste para o que tu tinhas escrito no outro dia. Por quê? **P:** Como assim? **V:** O objetivo era reescrever isto aqui (aponto para H12). Tu preferiste escrever de novo em vez de ir olhando e escrevendo. Por quê? Por que tu preferiste escrever de novo como se isto aqui (H12) não tivesse sido escrito? **P:** Eu achei que assim ia ficar melhor. **V:** Por quê? **P:** Tá contando mais o que aconteceu na história verdadeira. **V:** O de hoje? **P:** (Faz que sim.) (2ª série)

Para responder minha pergunta, a criança utilizou o argumento de que, não olhando o que já havia escrito, contaria **“mais o que aconteceu na história verdadeira”**, ou seja, a criança acreditava que começar tudo de novo o aproximaria mais da “história verdadeira” do que partir do que ela já havia escrito no texto original.

Quanto ao subnível IB, Piaget (1986) afirma que há *“pouca utilização das experiências adquiridas para a solução das questões novas”* (p. 38) e que *“as soluções encontradas anteriormente”,* o que Piaget chamou de *“ultrapassado”, “não são, a não ser muito parcialmente, determinantes para os seguintes (= o ultrapassante).”* (p. 39). Isto determinava o procedimento de *“olhar, às vezes, para o texto original”*.

Como exemplo daquelas crianças que voltaram ao texto original em momentos específicos, apresentamos um caso de jardim nível B. Esta criança olhou para o texto original três vezes: para ver o que tinha escrito no texto propriamente dito, para localizar o lugar de escrita do nome e, finalmente, da data.

Como o grupo mais avançado, subnível IIA, já compreende que *“as condições necessárias de sucesso provêm (...) de informações que se modificam (...) as anteriores condicionando as seguintes”*

(Piaget, 1986, p. 108), as crianças utilizam um outro tipo de procedimento: *“manter o texto original próximo e olhar para ele e para o texto em processo de reescrita, num movimento de vaivém”*.

Este grupo mais avançado já compreendeu que era necessário manter sob seus olhos o texto inicial, pois este texto poderia ser utilizado como um possível já atualizado e que, na reescrita, ele poderia ser reelaborado passo a passo. Como exemplo, poderíamos citar uma criança de 1ª série que manteve H12 sob seus olhos o tempo todo, escrevendo a reescrita, relendo-a, voltando ao original, lendo-o e relendo-o, num vaivém.

Sobre o ato da reescrita propriamente dito

Depois que as crianças terminavam suas previsões, punham-se a reescrever seus textos. Os resultados são inúmeros, por este motivo, optamos por apresentar, inicialmente, um pequeno “estudo de caso”, o qual servirá como exemplo dos demais.

De início, apresentamos as duas versões (transcritas) do texto de uma criança de 1ª série, que fez diversas modificações na reescrita:

L	H12 – ESCRITA	R12 - REESCRITA
1	LUCIANA <u>ELA</u> GANHO UMA <u>BOSINHA</u>	LUCIANA GANHO UMA <u>BOUSINHA</u> NOVA
2	E <u>ELA</u> FOI NO <u>JARDI BOTANICO</u>	E <u>ELA</u> FOI NO <u>PARQUE</u>
3	E FOI DA MIOLO DE PÃO	FOI DA MIOLO DE PÃO
4	E CEDISTRAIU	E CEDISTRAIU
5	E JOGO A BOUSA NO <u>RIO</u>	E JOGO A BOUSA NO <u>LAGO</u>
6	E OS PATOS <u>COMARÃO</u> A BOUSA	E OS PATOS <u>COMERÃO</u> A BOUSA DA LUCIANA
7	<u>VENHO O GUARDE</u> VER O QUE ESTAVA <u>A COMTECEDO</u>	<u>O GUARDA VENHO</u> VER O QUE ESTAVA <u>A CONTECENDO</u>
8	<u>TIRO A-BOSINHA DA ÁGUA E SORIO</u> <u>☞</u>	<u>E ELE PESCO A BOUSA</u> <u>☞</u>
9		<u>E LUCIANA FOI COTAR A ESTORIA PARA A SUA MAMÃE</u> <u>☞</u>

Há vários tipos de modificações no texto. Com relação aos aspectos formais (que são possíveis de apresentar visualmente nesta transcrição), houve o acréscimo de um ponto na linha 9 (L9), sendo que os pontos estão assinalados com setas. Como a criança acreditava que só se colocam pontos no final no texto "**Porque terminou toda a história.**" (em H12), colocou-o na L8, em R12. Releu o texto reescrito e acrescentou a última linha, colocando, novamente, um ponto, já que era, mais uma vez, o final do texto. Mesmo que ela tenha dito, na previsão da reescrita, que: "**Em vez de fazer (...) o ponto bem no final, talvez eu boto até no meio.**" e na análise do reescrito, ela tenha dito: "**É porque aqui terminou toda esta frase** (apontando desde o início da L1 até o final de L8). **Daí continuou até MAMÃE** (apontando para o final da L9).", o fato desta criança ter acrescentado a última linha apenas após ter colocado o primeiro ponto (L8), como se tivesse encerrado o texto, leva a crer que o segundo ponto (L9) foi idêntico ao primeiro (L8), isto é, um ponto que identificava o final da história.

O aspecto mais importante neste pequeno estudo de caso, é que toda a reformulação foi prevista e executada pela criança, por iniciativa dela. Estas reformulações são uma evidência das concepções dela com referência aos aspectos formais.

A análise dos procedimentos de modificações na reescrita revelou que eles eram semelhantes aos procedimentos que as crianças utilizavam para a escrita. Com a diferença de que, na reescrita, o texto já estava completamente atualizado, enquanto que, na escrita, ele estava em processo de atualização.

Verificamos que era possível estabelecer níveis de desenvolvimento e que cada nível de-

terminava procedimentos diferentes. Apresentamos, então, a psicogênese da reescrita:

subnível IA: reescrita determinada por pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.

subnível IB: início da liberação das pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.

subnível IIA: completa liberação das pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades e compreensão de que um texto pode ser modificado de forma global mesmo depois de ser considerado "pronto".

A característica principal do nível I é que as crianças procediam "*através de aberturas sucessivas de um possível ao seguinte*" (Piaget, 1985, p. 22). No subnível IA, as crianças introduziam apenas "*pequenas variações*" no texto (fossem elas quais fossem: tipo de letra, horizontalização das linhas, tamanho ou formato das letras, "capricho", margens, etc.), o que determinava o procedimento de "*aprimorar apenas um aspecto presente no texto*". O aspecto que ela conseguia conceber era este que ela atualizava. Para citar alguns exemplos de aprimoramento de um aspecto apenas: inverter a ordem das linhas ou sublinhar o título.

No subnível IB, as crianças interagiam com o texto "*multiplicando-lhe as variações*" (Piaget, 1985, p. 22), em suma, agiam por "*transferências analógicas*" (p. 23). Isto determinava o procedimento de "*aprimorar mais de um aspecto presente no texto*". Como exemplo do subnível IB, com aprimoramento de mais de um aspecto sem modificação global: escrever o título em letras garrafais e modificar trechos do texto, substituindo, omitindo ou acrescentando palavras.

O subnível IIA se caracterizava por um pro-

[illegible][illegible]

Mais uma vez, assim como já havia acontecido com o ato de escrita, é importante registrar o fato de que as crianças do subnível IIA já estão começando a encarar o sistema formal de apresentação textual como um sistema, o que é evidente pelo aprimoramento global do texto.

no subnível IIA, porque o “escritor” compreende que precisa fornecer todos os “*indícios*” (Charmeux, 1994, p. 51), como disse uma criança de 2ª série, “*Prá pessoa (poder) ler direito.*”.

Após a apresentação e discussão destes resultados, surge a pergunta: Que conclusões têm uma pesquisa que procurou desvendar os atos de escrita e reescrita? É este assunto que abordamos a seguir.

Conclusão Geral

Revista de Iniciação Científica da ULBRA - n.1 - 2002

ploração dos “possíveis”, com vários níveis de desenvolvimento, tanto nas situações de escrita quanto de reescrita. Também foi possível apresentar evidências de que os processos de escrita e de reescrita têm uma psicogênese semelhante.

Implicações para a alfabetização

As implicações para a alfabetização são importantes porque os resultados da presente pesquisa evidenciam que é necessário favorecer que as crianças alfabetizandas “produzam textos”. Será apenas no processo de produção textual (tanto em situações de escrita quanto de reescrita), que as crianças, explorando os “possíveis”, irão compreender que um texto pode sofrer composições, correções e reajustamentos.

Com relação às situações de escrita, as crianças podem ser expostas a diferentes propostas (Jolibert, 1994a, 1999b, Teberosky; Cardoso, 1990), de modo a experienciarem o texto em suas formas mais variadas (prosa e verso, escrita jornalística, cartas, e assim por diante). Os diferentes tipos de textos favorecem a exploração dos “possíveis”, já que os processos de produção textual são diferenciados. Compare-se a produção de uma poesia com a de uma reportagem de jornal.

Por outro lado, quanto às situações de reescrita, as propostas também podem ser as mais variadas possíveis. As crianças podem experienciar a reescrita individualmente, em duplas ou no grupo-classe. O texto original pode ser delas próprias, de um colega, de um livro de literatura infantil e, segundo Franchi (1991), até das cartilhas. Contudo, as situações de reescri-

ta nas classes de alfabetização devem estar presentes, mas não com tanta frequência quanto na 2ª, na 3ª ou na 4ª série.

Esta ressalva é necessária porque, já que, uma criança de 1ª série vai ter que se defrontar com pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades, o processo de reescrita é bastante desgastante. Isto quer dizer que, na 1ª série, a reescrita deve ser proposta mas, apenas, em situações especiais e apenas quando o produto da reescrita possa ser valorizado e aproveitado (por exemplo, na publicação de um “livro” da turma, na correspondência para crianças de outra escola, e assim por diante). Desta forma, pensar em como produzir um texto “melhor escrito” terá uma lógica, já que a criança vai ter que conceber um “leitor” verdadeiro, o que a levará a uma reescrita “de verdade”.

É preciso lembrar sempre que inserir a criança no processo de letramento implica tanto favorecer intensa interação com os portadores de texto quanto incentivar, ao máximo, a “experiênciação” de produção textual. E, principalmente, que somos nós, os professores alfabetizadores, os responsáveis maiores por esta inserção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989. 375 p.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler : vencendo o fracasso**. São Paulo : Cortez, 1994. 143 p.

FÁVERO, Leonor Lopes ; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual** : introdução. 3.ed. São Paulo : Cortez, 1994. 112 p.

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da alfabetização : psicogênese. In : GOODMAN, Yetta M. (Org.) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita** : perspectivas piagetianas. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995. p. 22-35.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985. 284 p.

FERREIRO, Emilia. et al. **Chapeuzinho vermelho aprende a escrever** : estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo : Ática, 1996. 229 p.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização** : da oralidade à escrita. 3.ed. São Paulo : Cortez, 1991. 359 p.

JOLIBERT, Josette (Coord.) **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994a. 219 p.

JOLIBERT, Josette. (Coord.) **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994b. 323 p.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles.

Leitura, produção de textos e a escola : reflexões sobre o processo de letramento. Campinas : Mercado de Letras ; Autores Associados, 1994. 116 p.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo : Martins Fontes, 1990. 115 p.

PIAGET, Jean. **O possível e o necessário** : evolução dos necessários na criança. Porto Alegre : Artes Médicas, 1986b. 128 p.

PIAGET, Jean. **O possível e o necessário** : evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985. 137 p.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro : Record, [198?]. 318 p.

PIAGET, Jean; GARCIA, Rolando. **Psicogênese e história das ciências**. Lisboa : Dom Quixote, 1987. 251 p.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever** : perspectivas pedagógicas e implicações educacionais. São Paulo : Ática, 1994. 198 p.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz (Orgs.) **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. São Paulo : Trajetória Cultural ; Campinas : Editora da UNICAMP, 1990. 159 p.